

SABRINA SCHENK, TORBEN PAULS (HG.)

Aus Erfahrung lernen

Anschlüsse an Günther Buck

Ferdinand Schöningh

Umschlagabbildung:
Maria Boddin, „layers“; Foto: Michael Klehm

INHALTSVERZEICHNIS

SABRINA SCHENK TORBEN PAULS Zur Einleitung: Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck	9
---	---

I. HISTORIZITÄT, PROZESSUALITÄT UND SUBJEKTIVITÄT IN DER PÄDAGOGIK DER MODERNE

FRIEDHELM BRÜGGEN Bildung und Hermeneutik. Notizen zur Bildungstheorie Günther Bucks	25
LUTZ KOCH Kritische Anmerkungen zur Beispieltheorie von Günther Buck	39
ALFRED SCHÄFER Domestizierte Negativität. Anmerkungen zur Bildungstheorie Günther Bucks	55

II. LERN- UND BILDUNGSTHEORIE

HANS-CHRISTOPH KOLLER Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen. Bemerkungen zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks	75
ANDREA R. ENGLISH Interruption and the In-between: Buck and Dewey on Learning and Transformation	91
MICHAEL GÖHLICH JÖRG ZIRFAS Lernen und Selbsterfahrung	101

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne
vorherige schriftliche Zustimmung des Verlags nicht zulässig.

© 2014 Ferdinand Schöningh, Paderborn
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Einbandgestaltung: Evelyn Ziegler, München
Printed in Germany
Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn

ISBN 978-3-506-77947-2

III. EMPIRISCHE UND DIDAKTISCHE FORSCHUNG

OLIVER HOLLSTEIN	
Die Vieldeutigkeit von Beispielen. Auf dem Weg zu einer theorieorientierten Bildungsforschung	119
ACHIM HAHN	
Prinzip und Beispiel in der Architekturtheorie. Beispielhermeneutik als sozialwissenschaftliche Methodologie.....	141
BRUNO REDEKER	
Umlernen	157

IV. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN
(HANDLUNGS-)HERMENEUTISCHER PÄDAGOGIK

SABRINA SCHENK	
Praktische Pädagogik als Handlungshermeneutik	181
MALTE BRINKMANN	
Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks Hermeneutik der Erfahrung	199
CHRISTIANE THOMPSON	
Zur Gedanklichkeit und Geschichtlichkeit der Bildung. Einsätze systematischer Pädagogik bei Günther Buck und Theodor Ballauff.....	223

V. SCHLUSSBEMERKUNGEN

PAUL SCHMIDT-SAUERHÖFER	
Die Rolle der pädagogischen Hermeneutik. Pädagogische Anschlüsse an Günther Buck.....	239
GÜNTHER BUCK	
Wissenschaftliche Arbeitsgebiete und Vorhaben	247

ANHANG

Bibliographie der Schriften Günther Bucks.....	251
Tabellarischer Lebenslauf Günther Bucks.....	254
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	257

MALTE BRINKMANN

Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie.

Zum Verhältnis und zur Differenz hermeneutischer Rekonstruktion und
phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks
Hermeneutik der Erfahrung

Günther Buck ist in der wissenschaftlichen Pädagogik zu einem Klassiker avanciert. Die maßgeblich von ihm entwickelte Theorie des Erfahrungslernens hat nicht nur in die hermeneutische¹ und phänomenologische Pädagogik², in die Bildungstheorie und die Allgemeine Erziehungswissenschaft³, sondern auch in die Biographieforschung⁴ und in die qualitative Unterrichtsforschung⁵ Eingang gefunden. Insbesondere die ergänzte 3. Auflage des postum herausgegebenen Werkes „Lernen und Erfahrung“⁶ und die darin formulierten Theorien von der Negativität im Lernen, der didaktischen Induktion und der Theorie des Beispiels als lernpraktisches und methodologisches Prinzip haben eine breite Rezeption erfahren. Die letztgenannte Theorie des Beispiels⁷ stellt für die empirische Pädagogik eine sicherlich noch nicht ausgeschöpfte Quelle dar, Methodologie und Gegenstand empirischer pädagogischer Forschung in ihrer Eigenlogik zu bestimmen und von sozialwissenschaftlichen Zugriffen abzugrenzen.⁸ Mit Bucks hermeneutischem Begriff vom Lernen vollziehen sich drei bedeutsame Umkehrungen im Vergleich zu landläufigen Lernmodellen. Buck zeigt, dass die Blickwende zum ersten: vom Ergebnis zum Prozess des Lernens bzw. vom wissenschaftlichen Wissen und Erfahren zum lebensweltlichen Wissen und Erfahren, zum zweiten: diejenige von der kognitiven Repräsentation zum primären, praktischen und leiblichen Handlungsvollzug und schließlich zum dritten: diejenige vom linearen zum dialektischen Modell des

¹ Vgl. Pauls 2009.

² Vgl. Meyer-Drawe 2008; Brinkmann 2012; Pauls 2010.

³ Vgl. Koller 2012.

⁴ Vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007.

⁵ Vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012; Hollstein 2011.

⁶ Buck 1989.

⁷ Vgl. Pauls 2010.

⁸ Vgl. Brinkmann 2010.

Lernens, entscheidende Vorteile bringt für eine pädagogische Bestimmung des Lernens.⁹

Weniger Aufmerksamkeit haben Bucks Gedanken zu einer „Hermeneutischen Pädagogik“ oder „pädagogischen Hermeneutik“ gefunden, die der Autor in dem Band „Hermeneutik und Bildung“¹⁰ zusammengestellt hat – allesamt „Gelegenheitsarbeiten“, die „Bausteine für eine künftige hermeneutische Bildungstheorie“¹¹ darstellen sollen. Entlang der Begriffe Verstehen, Bildung und Praxis entfaltet Buck darin das Programm einer hermeneutischen Bildungstheorie, die nicht nur eine Theorie für die Praxis, sondern überhaupt pädagogische Praxis als bildende Erfahrung strukturell erfassen möchte. Hermeneutik wird als Handlungshermeneutik bestimmt; Bildung als dialogische und geschichtliche Praxis der Verständigung entfaltet und von Technik bzw. technischem Handeln abgegrenzt.¹² Für Buck gilt die Einsicht Gadamers, dass eine Methodologie des Verstehens und der Verständigung eine Theorie des Verstehens und eine Theorie der Erfahrung voraussetzt.¹³ Daher ist die *Strukturtheorie der bildenden Erfahrung* Grundlage von Hermeneutik, Bildung und Praxis.

Bei Buck wird ein doppelter Verstehensbegriff relevant: Zum einen ist bildende Erfahrung und pädagogische Praxis ohne Verstehen und Verständigung nicht möglich. Bucks *Strukturtheorie der bildenden Erfahrung als Verstehen* ist damit Grundmodus und *conditio sine qua non* von Praxis als zukunfts offenem und produktivem Geschehen. Zum anderen ist Verstehen eine Praxis der Auslegung, und zwar als Reflexion und Rekonstruktion von bereits vollzogener Praxis. Damit wird Verstehen als Strukturelement einer reflexiven Auseinandersetzung mit Praxis und *einer verstehenden Rekonstruktion von pädagogischer Erfahrung* relevant. Verstehen als Praxis ist Vollzugsmodus von bildender Erfahrung und zugleich unverzichtbar für die Rekonstruktion empirischer Erfahrung. Die Identität von Verstehen, Interpretieren und Auslegen führt in erkenntnistheoretischer und methodologischer Hinsicht zur Frage, ob es Buck gelingt, den eigenen Anspruch einzulösen, nicht nur schon bestehenden Sinn zu rekonstruieren, sondern aus dem Bestehenden etwas Neues und aus dem Vorhandenen einen Vorgriff auf etwas Nicht-Vorhandenes zu generieren.

Auf den ersten Blick überwiegen zunächst die Gemeinsamkeiten von hermeneutischer und phänomenologischer Zugangsweise: Die Strukturtheorien

⁹ Vgl. Brinkmann 2012, S. 150ff.

¹⁰ Buck 1981, S. 14.

¹¹ Ebd., S. 13; vgl. Pauls 2010; Hellekamps 1999.

¹² Ich werde dabei auf Bucks Schriften „Lernen und Erfahrung“ (1989) und „Rückwege aus der Entfremdung“ (1984) nur insoweit als nötig eingehen. Die in „Hermeneutik und Bildung“ versammelten Aufsätze stammen aus den Jahren 1969 bis 1978, ausgenommen das erste und das letzte Kapitel, welche für diesen Band gesondert angefertigt wurden. Insgesamt weist Bucks Werk eine inhaltliche und thematische Konsistenz auf, die es gerechtfertigt erscheinen lässt, die Aufsätze als ein Ganzes zu betrachten.

¹³ Vgl. Gadamer 1990, S. 1.

der Erfahrung sowohl bei Gadamer und Buck als auch bei Husserl, Heidegger und Merleau-Ponty grenzen sich vom Empirismus und vom Idealismus gleichermaßen ab. Sie insistieren demgegenüber auf dem Primat der Praxis und der induktiven Erfahrung. Sie entwickeln eine Theorie der Erfahrung in Abgrenzung zum Empirismus und relativieren und kritisieren idealistische Positionen durch Aufweis der Geschichtlichkeit und horizonthaften Bedingtheit von Praxis. Das grundlegende Postulat des Empirismus besteht bekanntlich in der Behauptung, dass die Erfahrung für jede Erkenntnis der einzige Wahrheitsgrund sei, obwohl diese selbst, da sie nur Kontingentes und Einzelnes liefert, für die empirische Wissenschaft keine allgemeine Grundlage darstellen kann.¹⁴ Sowohl Hermeneutik als auch Phänomenologie versuchen mit der Bestimmung und Ausarbeitung von Erfahrung als geschichtliches bzw. leiblich disponiertes Sinnphänomen und als welthafte Praxis die Verkürzungen des Empirismus zu unterlaufen. Die hermeneutische und phänomenologische Strukturtheorie der Erfahrung wird damit auch für die empirische Forschung in epistemologischer und methodologischer Hinsicht wegweisend. Sowohl die Methodologie der phänomenologischen Deskription als auch jene der hermeneutischen Interpretation und Rekonstruktion richtet sich auf Sinnphänomene. Ohne *Sinn* als Zentralkategorie und Vorannahme, die vielen empirischen Methoden – von der Ethnographie des Kulturrelativen¹⁵, der verstehenden Soziologie oder hermeneutischen Wissenssoziologie¹⁶, der Grounded Theory¹⁷ bis zum kritischen Rationalismus als Mainstream der empirischen Sozialforschung¹⁸ meist wenig reflektiert – zugrunde liegt, wäre die Rekonstruktion einer individuellen, sozialen, kulturellen, historischen oder pädagogischen Praxis nicht möglich.¹⁹

Ich möchte im Folgenden zum einen danach fragen, wie und inwieweit die Buck'sche Erfahrungstheorie des Lernens und Verstehens als methodologisches Modell für eine empirische Pädagogik dienen kann, die sich nicht nur auf die Rekonstruktion von vorgefundenem Sinn und Erfahrung richtet, sondern zugleich auch produktive Hinsichten auf Neues und Unbekanntes ermöglichen kann. Zum anderen werde ich – gleichsam parallel verlaufend – Bucks Rezeption phänomenologischer Theorieaspekte nachgehen, um schließlich – wiederum in methodologischer Hinsicht – die Unterschiede zwischen der rekonstruierenden hermeneutischen Interpretation und der entwerfenden phänomenologischen Deskription herauszustellen. Dazu werde ich zunächst das Buck'sche Modell des Verstehens und der Erfahrung (1.) sowie der Interpretation und Auslegung (2.) darlegen und dabei die Doppelstruktur des Verstehens genauer analysieren. Sind diese ersten Schritte durchaus im Sinne einer Wür-

¹⁴ Vgl. Lyotard 1993, S. 19.

¹⁵ Vgl. Geertz 1994.

¹⁶ Vgl. Knoblauch 2005.

¹⁷ Vgl. Glaser/Strauss 2005.

¹⁸ Vgl. Kromrey 1986.

¹⁹ Vgl. Prengel/Friebertshäuser/Langer 2010.

digung des Buck'schen Ansatzes zu verstehen, so können die weiteren als kritische Kommentare aus einer phänomenologischen Perspektive gelesen werden. Ich unterziehe dabei die Buck'sche bzw. hermeneutische Gleichsetzung von Verstehen, Auslegen, Erfahrung, Lernen, Bildung und Praxis einer differenzsensiblen Lektüre, die sich auf epistemologische und methodologische Probleme hinsichtlich des Theorems der Assimilation bezieht und auf eine Unterscheidung von Selbst- und Fremdverstehen insistiert (3.). Danach wird das Verhältnis von Bildung, Verstehen und Praxis kritisch beleuchtet (4.) und das hermeneutische Verstehensmodell aus einer Perspektive der pädagogischen Empirie problematisiert (5.). Schließlich werden in einer kritischen Umschau die operativen und methodologischen Probleme der Buck'schen Handlungshermeneutik formuliert, um schließlich das phänomenologische Verfahren der Deskription als Reduktion und Variation vergleichend davon abzusetzen (6.).

Es zeigt sich, dass Buck mit Gadamer wichtige Aspekte phänomenologischer Theorie und Methodologie übernommen hat, dass aber gerade unter methodologischen Hinsichten das eigentümliche *Wie* der phänomenologischen Forschung, d.h. der differenzierende und reduzierende Modus nicht übernommen wurde. Dieses würde aber, so die abschließende methodologische Überlegung, ein für die theoretisch reflektierte pädagogische Empirie entscheidendes Moment darstellen, methodologische und epistemologische Probleme von Sinnverstehen und Sinnrekonstruktion des Anderen und Fremden zu differenzieren und sich nicht nur retrospektiv auf bereits Vorhandenes, Vorgefallenes oder Erfahrenes zu richten, sondern auf etwas Neues, Anderes, Nicht-Gesehenes und Nicht-Gewusstes aus- und vorzugreifen.

1. Verstehen und Erfahrung

„In dieser [Hermeneutischen Pädagogik, M.B.] ist Hermeneutik nicht nur als ‚Verstehen‘ ein die empirische Erkenntnis ermöglichendes Moment wie in den übrigen Sozialwissenschaften. Sie ist das Medium der einschlägigen Erfahrung und der von dieser untrennbaren praktischen Entscheidung über erzieherisches Handeln. Hermeneutik ist Organ der Praxis, d. h. Organ zur Bewältigung geschichtlicher Situationen, die als solche nicht Gegenstände von Erfahrungswissenschaft sein können. Sie ist Selbsterfahrung und Selbstverständigung von Handelnden, die sich fragen, woran sie sind und wie es weitergehen soll“.²⁰

In diesem Zitat, das Buck in der Einleitung zu „Hermeneutik und Bildung“ programmatisch formuliert, findet sich das Programm der pädagogischen Handlungshermeneutik als Verständigungsgeschehen sowie der bildenden Erfahrung als Selbstverständigung *in nuce*. Handlungshermeneutik soll keine

²⁰ Buck 1981, S. 14.

Texthermeneutik sein. Sie soll vielmehr als Hermeneutische Pädagogik in eine *Praxis des Verstehens als Verständigung* übergehen. Damit nimmt Buck gezielt und teilweise bis in die einzelne Formulierung hinein Bezug auf die philosophische Hermeneutik Hans-Georg Gadamer. Mit Gadamer erweitert Buck Diltheys Hermeneutik der geschichtlichen Praxis mit Gedanken aus Heideggers „Sein und Zeit“, Husserls Spätphilosophie und Hans Lipps' ethischer, sprachphilosophischer und logischer Hermeneutik.²¹ Ausgangspunkt bleibt aber die Hermeneutik Gadamer. Buck übernimmt daraus das Konzept einer Hermeneutik, die nicht mehr als Kunstlehre oder als Regelsammlung zu Auslegungszwecken, sondern als Grundzug des menschlichen Lebens verstanden wird. Hermeneutik ist daher nicht auf eine Methode zu reduzieren. Vielmehr geht Buck mit Gadamer von der Einheit von Verstehen, Interpretieren und Auslegen aus: Handeln basiert auf geschichtlichem Verstehen, Verstehen ist Handeln und Auslegen bezieht sich dialektisch auf Handeln.

Ich versuche zunächst den Verstehensbegriff Bucks in vier Schritten zu verdeutlichen: Verstehen als Praxis wird erstens mit Bezug auf Gadamer's Erfahrungs- und Traditionsbegriff²² geschichtlich bestimmt. Die Praxis des Verstehens ist daher von der Tradition bestimmt.²³ Eine Rekonstruktion von pädagogischer Erfahrung hat diesem Umstand Rechnung zu tragen und die Autorität der Tradition ist anzuerkennen.²⁴ Insofern ist Interpretation als Selbstbesinnung, Selbstexplikation und Selbstreflexion „prinzipiell nachträglich“.²⁵ Mit dem Selbstbezug hat die geschichtliche, hermeneutische Reflexion einen Erfahrungscharakter. Buck vermutet, dass die Unmöglichkeit der Vergegenwärtigung und Ausdrücklichmachung aller Motive in der geschichtlichen Erfahrung im Phänomen der Tradition begründet sei.²⁶

Zweitens nimmt Buck das phänomenologische Grundaxiom der Intentionalität auf und weist ihm einen systematischen Ort in der Theorie der bildenden Erfahrung zu. Die Entdeckung und die Analyse der Intentionalität, so Buck, ist die herausragende Leistung der Phänomenologie Husserls. Husserls Analyse

²¹ Vgl. ebd., S. 16.

²² Vgl. Gadamer 1990, S. 270ff.

²³ Vgl. „Wirkungsgeschichte“, ebd., S. 305ff.

²⁴ Vgl. ebd., S. 281. An der „Rehabilitierung von Autorität und Tradition“ hat sich Habermas' Kritik an Gadamer entzündet (vgl. Apel 1980). Gegen Jürgen Habermas' ideologiekritische Adaption der Hermeneutik unter dem Zeichen des psychoanalytischen Modells vom Unbewussten macht Buck, ganz im Sinne Gadamer's, geltend, dass die neurotische Kommunikationsstörung aufgrund von „Verdrängung“ nicht zum Paradigma der Verständigung taugen könne. Bei Habermas sei das Unbewusste im Sinne Freuds von Anfang an kein Thema des Bewusstseins, sondern es ist „das Unbewusst-gewordene“ (Buck 1981, S. 62). „Im Unterschied zum unbewusst-gewordenen Motiv der Psychoanalyse, das den Zwangscharakter des Verhaltens und das Leiden daran bewirkt, ist in der Handlungshermeneutik das Latente, die Unausdrücklichkeit von Sinn nicht kontingent, sondern *essentiell*“ (ebd., S. 64). Deshalb habe die „hermeneutische Explikation von Implizitem [...] überhaupt keinen Entlarvungscharakter wie die analytische Reflexion“ (ebd., S. 65).

²⁵ Buck 1981, S. 34.

²⁶ Vgl. ebd., S. 29.

der Intentionalität zeigt, dass die Horizontstruktur der Erfahrung mit dem Funktionskreis von Antizipation und „Erfüllung“ bzw. „Enttäuschung“ der Antizipation zusammenhängt.²⁷ Was sich im intentionalen Akt darstellt, das „ist nicht so sehr das Thema des Meinens, sondern das Tun des Meinens selbst. [...] Phänomen ist das, was in allem Thematisch-Haben gerade nicht Thema ist. Die Darstellungsleistung ist also relativ ‚unbewusst‘. Ein für das vollziehende Subjekt selbst *latenter Sinn* stellt sich im Vollzug dar“.²⁸

Um dieses genauer zu fassen, greift Buck drittens, wiederum mit Gadamer, auf einen weiteren Grundbegriff der Phänomenologie zurück, nämlich auf den des Horizontes. Die Horizonthaftigkeit der Erfahrung wird insbesondere als Erwartungshorizont gefasst. „Horizontalität der Erfahrung meint: alles, was wir als Neues zur Kenntnis nehmen, ist Neues einer vorgängigen Vertrautheit, auf Grund deren uns das bisher Unbekannte auch immer schon bekannt gewesen ist. Das Neue ist Neues im Umkreis einer gewissen Bekanntheit. Es ist relativ Neues [...] jeder Horizont ist ein *Erwartungshorizont* für noch ausstehende Erfahrungen!“²⁹ Die Horizontalität der Erfahrung verbürgt damit zum einen ihre Traditionsverbundenheit und so den Anspruch an den Interpreten, die Geschichtlichkeit des Individuums und die Traditionalität der Sachen anzuerkennen. Zum anderen verbürgt der Horizont als Umfassendes die Kontinuität der Erfahrung und zugleich seine Änderung und Öffnung für Neues. Insofern ist Verstehen nicht nur ein Akt, der sich auf Vergangenes richtet und sich so seiner „Geworfenheit“ (Heidegger) versichert, sondern es ist immer auch ein Entwurf hin auf eine unsichere Zukunft.³⁰ Gadamer und mit ihm Buck versuchen damit, dem ausschließlich auf Rekonstruktion und Tradition gerichteten Verstehensmodell der „alten“ Hermeneutik Dilthey'scher Prägung zu entkommen. Verstehen als Selbstverständigung wird in einen dialektischen Erfahrungsprozess eingespannt und damit als Lern- und Bildungsprozess beschrieben.

Buck bringt dazu viertens das Gadamer'sche Konzept der Horizontverschmelzung³¹ als Verschmelzung des Verstehenden mit dem Verstandenen mit Husserls Modell des Horizontwandels als Erfahrungsprozess zusammen: „Die Rekonstruktion des fremden Auslegungshorizontes wird in der Praxis die Form der Assimilation des eigenen Horizontes des Interpreten (als erste Antizipation) an denjenigen des Interpretandum haben“.³² Der Assimilation geht eine negative Erfahrung voraus, nämlich dann, wenn das „Fremdgewordene und Befremdliche, das auf den ersten Blick unverständlich Erscheinende der anderen Meinung im ganzen, nicht bloß einzelner Momente daran, [...] die unreflektierte Selbstbefangenheit unmittelbar sich einstellender Auslegungs-

²⁷ Vgl. Buck 1981, S. 50.

²⁸ Ebd., S. 27.

²⁹ Ebd., S. 50.

³⁰ Vgl. Gadamer 1990, S. 258ff, 270ff.

³¹ Vgl. ebd., S. 311.

³² Buck 1981, S. 58.

vorgriffe [bricht, M.B.]“.³³ Verstehen beruht demnach auf einem reflexiven Akt, der durch eine negative Erfahrung der Befremdung ausgelöst wird und damit zu einer lernenden Erfahrung wird.

In „Lernen und Erfahrung“ kann Buck mit Husserl eine inhaltlich genaue Bestimmung der Struktur der lernenden Erfahrung vorlegen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Antizipation im Erfahrungsprozess und die Enttäuschung der Antizipation als negatives Moment in der bildenden Erfahrung. Buck unterscheidet hier mit Gadamer und Hegel die „bestimmte Negation“ einer bestimmten Erwartung, die die Intention durchkreuzt und damit ein diskontinuierliches Moment in die Kontinuität der Erfahrung einbringt. Jede Enttäuschung einer Erwartung (Negation eines Sinnrahmens) ist eine bestimmte Enttäuschung (Negation).³⁴ Mit der negativen Erfahrung als Enttäuschung einer Erwartung in einer Situation wird nicht nur eine Erfahrung über das Erwartete bzw. nicht Erwartete gemacht. Es wird damit vielmehr und vor allem eine Erfahrung über sich selbst gemacht, indem sich der eigene Horizont wandelt. Denn mit einer enttäuschten Erwartung wandeln sich nicht nur weitere künftige Erwartungen, sondern auch bereits „gemachte“ Erfahrungen.³⁵ Das Lernen aus Erfahrung ist damit zuerst ein Lernen als Erfahrung.³⁶ Gerade die negative Erfahrung ermöglicht die Änderung alter Erfahrungsbestände und die Öffnung für neue Erfahrungen.³⁷ Wie Gadamer greift Buck auf Hegels Dialektik der Negativität zurück und bestimmt Erfahrung als „ein Geschehen, dessen Richtungssinn von Negation zu Negation umschlägt“, ohne die „Kontinuität des dialektischen Ganges der Erfahrung“ zu unterlaufen.³⁸ Negative Erfahrungen, die als bestimmte negative Erfahrungen nur bestimmte Implikationen des Horizonts „enttäuschen“, können aber nie den Sinnhorizont als Ganzen betreffen.

Buck konzipiert analog zum Prozess der Erfahrung den Prozess des Verstehens. Hier sind die Antizipationen des Interpreten dasjenige Vorausgreifende, was am Text erprobt und ggf. enttäuscht werden kann. Durch die negativen Erfahrungen des Nicht-Verstehens wird eine „Bewusstwerdung“³⁹ latenter Horizonte und Erfahrungen möglich: „Man fasst diesen Prozess vermutlich schärfer, wenn man statt von ‚Entfaltung‘ von ‚Vergegenwärtigung‘ oder ‚Bewusstmachung‘ spricht“.⁴⁰ Die Praxen des Erfahrens und Verstehens gehen so ineinander über und bedingen sich gegenseitig.

³³ Ebd.

³⁴ Vgl. ebd., S. 55.

³⁵ Vgl. Buck 1989, S. 60ff.

³⁶ Vgl. Meyer-Drawe 2003.

³⁷ Vgl. Brinkmann 2012, S. 150ff.

³⁸ Vgl. Buck 1989, S. 94.

³⁹ Ebd., S. 57.

⁴⁰ Ebd.

Zusammenfassend lässt sich bisher festhalten: Die Struktur der hermeneutischen Erfahrung ist nach Buck gekennzeichnet

- durch ihre Geschichtlichkeit und die Macht der Tradition, die reflexiv und rekonstruktiv erfasst werden kann.
- durch ihre Intentionalität als das, was in der Praxis als Entwurf und Ausgriff auf Zukunft erscheint.
- durch ihre Horizonthaftigkeit zwischen gewesenen Bekannten und ausstehendem Unbekanntem.
- durch Negation. Negative Erfahrungen (im Modus der bestimmten Negation) enttäuschen Erwartungen und ermöglichen einen Horizontwandel, ohne aber den Horizont, die Tradition und die Kontinuität der Erfahrung zu negieren.
- durch den Horizontwandel in der negativen Erfahrung, der die Bewusstwerdung des Erfahrenen und Erfahrenden ermöglicht. Dieses wird als Lern- und Bildungsprozess verstanden.

2. Interpretation und Auslegung

Die Einheit von Verstehen, Interpretieren und Auslegen wird aufgrund der Geschichtlichkeit, Horizonthaftigkeit, Intentionalität und Reflexivität der sprachlichen Verständigung gewährleistet. Im Vorgang des Verstehens wird nicht nur das Ich reflexiv erfasst, sondern auch das Verstandene. Das reflexive Verstehen – so versucht Buck wiederum mit Gadamer deutlich zu machen – ist weder ein Sich-Hineinversetzen in den Autor, kein „Nacherleben“ (Dilthey) oder Miterleben, noch ein Besser-Verstehen, wie Buck in Anspielung auf Schleiermachers und Diltseys berühmte Formulierung, den Autor besser verstehen zu wollen, als er sich selbst verstanden hat, argumentiert.⁴¹ Vielmehr geht es Buck um ein reflexives Sich-Verhalten und einen „Zuwachs an Erkenntnis, der daraus entspringt, dass der Interpret die Sprache des Autors, seine Art, die Sache zu sagen, noch einmal zum Thema machen kann und muss“.⁴² Die Reflexivität ermöglicht ein distanzierendes Erfassen des Verstandenen und zugleich eine bildende Erfahrung damit. In der Horizontverschmelzung mit dem fremden Horizont und in der Dialektik der negativen Erfahrung sollen reflexives Fremd-Verstehen des Verstandenen und ein bildendes Selbstverstehen als Selbsterfahrung zusammenkommen.

Während Buck aber die Praxis der Erfahrung als Selbstreflexion im Modus der Negativität konzeptioniert, wird die Praxis des Verstehens im Modus der Horizontverschmelzung als Explikation gefasst. Auslegung und Rekonstruktion der Erfahrung Anderer durch ein verstehendes Subjekt geschieht als Versprachlichung bzw. Verbalisierung analog der Auslegung von Texten.

⁴¹ Vgl. Bollnow 1971; Dilthey 1993.

⁴² Buck 1981, S. 27f.

Denn ähnlich wie der Sinn eines Textes fungiert das Erfahren und Verstehen von Anderen im Modus der Latenz. Es bedarf der reflexiven Aufhellung und explikativen Aufklärung durch das interpretierende Subjekt. Interpretation ist also „„Explikation“ eines im Vollzug sich darstellenden und für andere im Vollzug sichtbaren, wenn auch dem handelnden Subjekt primär nicht bewussten, bloß impliziten Sinns“.⁴³ Die „Rekonstruktion der Praxis, als die man jede Auslegung begreifen kann“⁴⁴, tritt mit dem Anspruch an, die Perspektive des Tätigen nicht nur zu wiederholen oder „nachzuerleben“⁴⁵, sondern aus dieser „spezifischen Befangenheit dieses Tätigen“⁴⁶ hervorzutreten und den Vollzug „gleichsam von außen zu sehen“.⁴⁷ Das Implizite kann aber aufgrund der Struktur des Vorwissens und der Tradition niemals vollständig ins Bewusstsein gehoben werden (vgl. Anm. 24). Sinn bleibt im Horizont immer zum Teil „unausdrücklich bleibender Sinn“.⁴⁸ Zudem: „Der Grund liegt ebenso auf der Seite des Interpreten, der im Verstehen auch über seinen eigenen Verstehenshorizont nicht in totaler Ausdrücklichkeit verfügt“.⁴⁹

Interpretation, Explikation, Rekonstruktion richten sich also auf eine Praxis, die im Modus der Selbstvergessenheit fungiert, so dass dem Handelnden eine absolute Transparenz und eine gegenständliche Erfassung unmöglich ist. Interpretation ist Explikation eines zuvor Unausdrücklichen. Beispiel dafür ist nach Buck immer wieder die Praxis der Sprache, in der wir ausdrücklich über etwas reden, aber doch unfähig sind, die im Reden über etwas unausdrücklich bleibenden Hinsichten des Redens vollständig zugleich zum Thema des Redens zu machen.⁵⁰ Überhaupt wird deutlich, dass die hermeneutische Interpretation als Explikation ein Modell der Praxis als Text voraussetzt. Auch die Handlungshermeneutik kann ihre Herkunft aus der Textexegese nicht verleugnen.

Für eine Theorie des Verstehens nach Buck lässt sich somit festhalten:

- Verstehen ist ein zukunftsöffener Prozess, der sich im Modus der Intentionalität vollzieht. Zugleich ist mit dem Entwurfs-Charakter die Vorstruktur des Verstehens gegeben und damit seine Zirkelhaftigkeit. Der „Besessenheit durch Tradition“⁵¹ ist nur durch Interpretation zu begegnen, aber sie ist nie endgültig zu überspringen.
- Verstehen ist nicht Nachvollzug einer individuellen Intention, weil a) der Sinn einer Handlung immer schon die Intention des Handelnden über-

⁴³ Ebd., S. 26.

⁴⁴ Ebd., S. 27.

⁴⁵ Dilthey 1993, S. 263.

⁴⁶ Buck 1989, S. 27.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Ebd., S. 64.

⁴⁹ Ebd., S. 67.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 28.

⁵¹ Buck 1981, S. 29.

steigt und weil b) die Intention selbst intransparent und damit nicht erfassbar ist. Verstehen ist kein Sich-Hineinversetzen in den Autor bzw. Handelnden im Modus der Einfühlung und Divination (Schleiermacher), sondern Erweiterung und Bereicherung von Erfahrung. In der Praxis der Verständigung ereignet sich die hermeneutische Erfahrung.

- Reflexives Verstehen kann sich nur im Modus der Negativität einstellen, wenn die Antizipationen des Geradehinverstehens im „Sinnganzen“ des Textes bzw. der Handlung enttäuscht werden.
- Verstehen als Interpretation und Rekonstruktion ist Explikation eines impliziten und dem Autor oder Akteur „unbewussten“ Sinns. Es soll nicht besser verstanden, sondern es soll ein reflexives Erfassen der Situation des Handelnden „gleichsam von außen“⁵² ermöglicht werden.

3. Methodologische Probleme des hermeneutischen Verstehens

Schon in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat Eduard Spranger die Einfühlungstheorie des Verstehens als „Mystik“ einer Nachvollzugs-Hermeneutik kritisiert. Demgegenüber insistiert er auf der Differenz zwischen Selbst- und Fremd-Verstehen.⁵³ Man kann sich diese Differenz gut am Beispiel eines weinenden (Diltheys Beispiel) oder spielenden (Sprangers Beispiel) Kindes verdeutlichen. Wir verstehen es zwar unmittelbar, indem wir unwillkürlich Analogieschlüsse anwenden. Trotzdem aber wird man nie zu der Innerlichkeit des Kindes vordringen und seine psychische Befindlichkeit und damit die Erfahrungsweisen im Weinen oder Spielen des Kindes transparent machen können. Auf Bucks Strukturtheorie der verstehenden Erfahrung bezogen bedeutet dies: Aufgrund des Theorems der Einheit von Verstehen, Interpretieren und Auslegen und der damit verbundenen Einheit von Selbst- und Fremdverstehen kann nicht trennscharf zwischen einem reflexiven Erfahrungsmodus in der Erfahrung des Selbst-Verstehens und einem rekonstruktiven Verstehen eines Anderen unterschieden werden. Wie oben gezeigt, bemüht Buck für die Struktur der bildenden Erfahrung im Lernen das Husserl'sche Modell des „Horizontwandels“ durch bestimmte Negation. Im Prozess des Verstehens steht hingegen das Gadamer'sche Modell der „Horizontverschmelzung“ im Vordergrund und damit die These, „dass der Interpret und sein Gegenstand Momente desselben objektiven Zusammenhangs einer Wirkungsgeschichte seien“.⁵⁴ Das Gadamer'sche Modell des Anders-Verste-

⁵² Ebd., S. 27.

⁵³ Vgl. Hollstein 2011, S. 114. Oliver Hollstein weist in seiner Studie „Vom Verstehen zur Verständigung“ darauf hin, dass mit Ausnahme von Renate Broeckens Handbuch-Artikel von 1975 in der Literatur zur hermeneutischen Bildungstheorie die hermeneutische Konzeption des Andersverstehens nicht rezipiert wird (vgl. ebd., S. 27; siehe Danner 2006, S. 73).

⁵⁴ Buck 1981, S. 58.

hens⁵⁵ und dessen Warnung vor der „Gefahr, das Andere im Verstehen ‚anzueignen‘ und damit in seiner Andersheit zu verkennen“⁵⁶, wird im reflexiv-assimilierenden Modus der Interpretation von Buck nicht übernommen. Methodologisch gibt es bei Buck keine Unterscheidung zwischen Vernunft und Sprache bzw. zwischen Reflexion und Explikation. Die Identität von Handeln, Denken und Sprechen garantiert das Verstehen des relativ Anderen im Modus der Assimilation. Nicht assimilierbares oder nicht synthetisiertes Verstehen, also Nicht-Verstehen, kann damit ebenso wenig gedacht werden wie ein Verstehen des Anderen als eines Fremden. Die Rekonstruktion fremder Erfahrung gerät damit in die Gefahr, in der Assimilation das Fremde und Andere im Modus des Gleichen und Selben zu egalisieren.⁵⁷

Gleiches zeigt sich im Umgang Bucks mit der Praxis, auf die sich die Theorie nachträglich zu richten habe. Wenn Buck nicht nur von ihrer Latenz, sondern auch von der immanenten „Vernünftigkeit der Praxis“⁵⁸ ausgeht, unterstellt er eine Analogizität von Sprache, Praxis, Welt und Bewusstsein im Modus der Vernunft. Die damit verbundenen immanenten Ein- und Ausschluss-Strategien lassen sich in einer kurzen Demonstration dekonstruktiver Lektüre zeigen, die von den „Rändern des Diskurses“ (Derrida) aus vorgeht. Buck muss, wie er in einer Anmerkung darlegt, alle „Verrückten“ ausschließen, weil diese mit ihrem „Unsinn“ die Vernünftigkeit der Vernunft und die Normalität der Normalen verstören.⁵⁹ Für Buck sind hier die Grenzen des Verstehens, des Handelns und der Praxis erreicht. Mit Foucault gesprochen wird ein hegemonialer Logozentrismus deutlich, der sich das Andere im Modus der Identität und des Identifizierens⁶⁰ aneignen oder es aus dem Diskurs ausschließen muss.⁶¹ Sowohl Nietzsche als auch Foucault würden hier den immanenten Übergang vom theoretischen Diskurs in einen moralischen sehen. Anders gesagt: In Bucks Theorie des Verstehens verbirgt sich eine immanente Normativität, die nur das als vernünftige Erfahrung und sinnhafte Praxis beschreiben, interpretieren und rekonstruieren kann, was sie vorher als solche bestimmt hat.

Damit aber wird Bucks Abweis des Besser-Verstehens unglaubwürdig. Es wäre zu fragen, ob Buck mit dem Programm der Explikation des Latenten im Modus der assimilierenden Rekonstruktion nicht doch den Anspruch erhebt,

⁵⁵ „Verstehen ist in Wahrheit kein Besserverstehen, weder im Sinne des sachlichen Besserwissens durch deutlichere Begriffe, noch im Sinne der grundsätzlichen Überlegenheit, die das Bewusste über das Unbewusste der Produktion besitzt. Es genügt zu sagen, dass man *anders* versteht, *wenn man überhaupt versteht*“ (Gadamer 1990, S. 302).

⁵⁶ Gadamer 1990, S. 305.

⁵⁷ Derridas Kritik an der Hermeneutik setzt an diesem Punkt an, indem er das Nicht-Verstehen als *rupture* stark macht gegen einen hermeneutischen Willen des Verstehens, der die Differenzen der Meinungen einschleift, der aber schließlich vom Text selbst unterlaufen wird (Derrida 1994).

⁵⁸ Buck 1981, S. 75.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 214.

⁶⁰ Vgl. Bucks Ausführungen zur Identität (Buck 1984, S. 123ff).

⁶¹ Vgl. Foucault 1973.

die Handlung bzw. den Text besser zu verstehen als der Handelnde bzw. als der Autor selbst. Die von Buck unterstellte Analogizität von Handeln und Sprechen lässt die Frage Nietzsches nach der Logik der Grammatik im Denken unbeantwortet.⁶² Das harmonistische und kontinuierliche Modell des Verstehens als Aufnahme und Assimilation des Fremden durch das Eigene im Modus der Anerkennung der Tradition ist daher kein Anders-Verstehen und erst recht kein Verstehen des Anderen.

Ähnliches gilt für die lernende Erfahrung: Aufgrund der bewusstseinstheoretischen und dialektischen Konzeption weist Buck Reflexivität bzw. Synthese als Grundstruktur und Ziel von lernender Erfahrung bzw. Bildung aus.⁶³ Damit aber werden Diskontinuitäten in der Erfahrung nur insoweit erfassbar, als sie im dialektischen Umschlag wieder einzufangen sind. Ausgangs- und Referenzpunkt der geschichtlichen Erfahrung bleibt die Kontinuität der Tradition als Wirkungsgeschichte sowie das sich seiner selbst gewisse, vernünftige und autonome Subjekt. Während also im Fremdverstehen mit dem harmonistischen Modell der Verschmelzung die Andersheit und Fremdheit des Zu-Verstehenden assimiliert und schließlich egalisiert wird, wird im induktiven Gang der Erfahrung des Selbst-Verstehens Negativität dialektisch linearisiert und damit sowohl radikal negative⁶⁴ als auch radikal alienierende Erfahrungen ausgeschlossen.

Eine Möglichkeit, diese epistemologischen Probleme anzugehen wäre, die unterschiedlichen Ebenen des Verstehens zu differenzieren und operativ auszuweisen. Das würde zunächst bedeuten, die Grenzen der vernünftigen Interpretation zu bestimmen, indem die Medialität des Verstehens einer eigenen Reflexion unterzogen wird. Buck schränkt zwar die Reichweite der Explikation ein (Stichwort: Tradition), er kann aber aufgrund der bewusstseinstheoretischen Rahmung und des identifizierenden Zugriffs im Modus der Verhunft nur *einen* Sinn *einer* Praxis für *ein* Subjekt gelten lassen. Die empirisch auffindbare Verschränkung von subjektivem und sozialem Sinn in unterschiedlichen Modi des Verstehens und in unterschiedlichen Praxen der Verständigung müsste hingegen von einer Pluralität, Relativität und Ambiguität von Sinn ausgehen.

4. Verstehen, Bildung, Praxis

Das reflexive Moment des Verstehens bringt Buck unausweichlich zum Problem des Zirkels als „zirkuläre Bestimmung und Näher-Bestimmung von Total-

⁶² „Die ‚Vernunft‘ in der Sprache: oh was für eine alte betrügerische Weibsperson! Ich fürchte, wir werden Gott nicht los, weil wir noch an die Grammatik glauben“ (Nietzsche 1969, S. 78).

⁶³ Vgl. Brinkmann 2012, S. 154.

⁶⁴ Vgl. dazu Bucks Polemik gegen Bollnow (Buck 1989, S. 81f).

sinn und Teilsinn“.⁶⁵ Da diese Zirkelstruktur „nicht nur im Verfahren der Auslegung, sondern in allem Lernen (Mathesis) nachweisbar ist“, spricht Buck von einem „mathetischen Zirkel“, dessen besondere Ausprägung der hermeneutische Zirkel als „zirkuläre[r] Bestimmung und Näher-Bestimmung von Totalitätssinn und Teilsinn“⁶⁶ ist. Seit Platons Menon ist das logische Paradox des Lernens jenes, dass man schon etwas wissen müsse, um lernen zu können.⁶⁷ Der mathetische Zirkel wird von Buck im induktiven Gang der Erfahrung im Lernen temporalisiert, kontextualisiert und prozessualisiert. Das Menon-Paradox wird damit gleichsam in die Zeit aufgelöst.⁶⁸ Nur unter dieser Perspektive ist es nach Buck möglich, den „Gang der hermeneutischen Erfahrung als einen Prozess der Bildung zu verstehen“.⁶⁹ Es bestehe eine „Identität von Bildung und Hermeneutik (Auslegung)“⁷⁰, weil „Bildung [...] *in sich* hermeneutisch strukturiert“⁷¹ ist.

Buck unterscheidet mit Aristoteles Poiesis, Praxis und Technik: Praxis gilt als freies intersubjektives Handeln, Poiesis als gegenständlich gebundene Produktivität. Buck trennt scharf Handeln von Technik. Technisches Handeln ist im Unterschied zur freien intersubjektiven Praxis instrumentell, kausal, hypothetisch und kasuistisch. Gegen den Einwand des Traditionalismus und – so kann man mit Nietzsche ergänzen – des Historismus und Sokratismus⁷² führt Buck an, dass hermeneutische Explikation und Interpretation als Freilegung eines verschütteten Sinnes per se kritisch fungiere und in den konkreten Handlungssituationen Möglichkeiten als „Hinweis in eine offene Handlungsgeschichte“⁷³ aufdecken könne.

Wenn aber Praxis ausschließlich als freie intersubjektive Praxis ohne Bezug zu Raum, Zeit, Leib, Gesellschaft oder Sozialität idealisiert wird, dann lässt sie sich in diesem Sinne nicht mehr von Bildung unterscheiden. Auch in der Bildung nämlich liege wie in der Praxis der Zweck in sich selbst. Hermeneutisches Verstehen ist Bildung im eigentlichen Sinne, Praxis ist Bildung im eigentlichen Sinne, Verstehen ist bildende Selbsterfahrung und Bildung zugleich Praxis. Auslegen eines Anderen, induktives Lernen und Umlernen sind im freien, intersubjektiven und reflexiv-explikativen Modus nicht mehr als Operationen kenntlich.

⁶⁵ Buck 1981, S. 49.

⁶⁶ Vgl. ebd.

⁶⁷ Vgl. Platon 1957, S. 21/80e; Brinkmann 2012, S. 302ff.

⁶⁸ Vgl. Luhmann 2002, S. 59.

⁶⁹ Buck 1981, S. 69.

⁷⁰ Ebd., S. 24.

⁷¹ Ebd., S. 25.

⁷² Vgl. Nietzsche 1969.

⁷³ Vgl. Buck 1981, S. 175.

5. Pädagogische Probleme des hermeneutischen Verstehens

Damit stellt sich die Frage nach der Trennschärfe der Buck'schen Theorie. Er bestimmt pädagogisches Handeln nicht durch seinen Gegenstand, auch nicht durch eine Form, durch eine Methode oder durch ein spezifisches (generationelles) Verhältnis zum Adressaten. Er fragt auch nicht nach gesellschaftlichen oder sozialen Voraussetzungen oder Kontexten. Auch spezifiziert er keine Handlungsfelder mit ihren ausdifferenzierten Praxen beispielsweise im Ästhetischen, Leiblich-Sinnlichen, Politischen, Religiös-Ethischen. Vielmehr bestimmt Buck pädagogisches Handeln normativ ausschließlich durch die teleologische Qualität der ethischen Ausrichtung von Anerkennung. In der gegenseitigen Anerkennung, so Buck wieder in Anlehnung an Aristoteles, ist Erziehung verbunden mit dem „ausdrücklichen Handlungssinn der Freundschaft“.⁷⁴ Damit wird nicht nur nicht gesehen, dass in einem intergenerationellen Dialog die Heranwachsenden diesen Sinn erst hervorbringen müssen.⁷⁵ Viel schwerer wiegt meines Erachtens die Tatsache, dass Buck einem Praxisbegriff aufsitzt, der bei aller Abwehr des Technischen vergisst, dass pädagogisches Handeln selbst handwerklich im Sinne der *technē* strukturiert ist⁷⁶ und herstellende Aspekte der Hervorbringung (*poiesis*) beinhaltet. Genauso vergisst er, dass pädagogisches Handeln imaginative und ästhetische Momente beinhaltet, die gerade in Bezug zu und in Auseinandersetzung mit Fremdem, etwa mit dem Kind als Fremdem und Anderem, diese gerade nicht im Modus des reflexiven Verstehens assimilieren und egalisieren kann und soll.⁷⁷ Und schließlich vergisst er, dass pädagogisches Handeln als Praxis immer auch im Horizont von Macht stattfindet.⁷⁸

Mit der Gleichsetzung von Praxis, Bildung, Verstehen, Auslegen und Lernen reaktualisiert sich hinterrücks ein Dualismus, der wohlbekannt ist. Der Dualismus von „geistloser Arbeit“ und „arbeitslosem Geist“⁷⁹ ist ein Erbe der Antike, das zum einen ontologisch an der Teleologie des Abgeschlossenen, Perfekten und Ganzen orientiert ist und zum anderen anthropologisch eine Stufenanthropologie verbürgt, die das Vernünftige und Reflexive vor dem Sinnlich-Leiblichen, das Personale und Egologische vor dem Sozialen und Gesellschaftlichen als privilegierten Welt- und Selbstzugang hypostasiert.

⁷⁴ Ebd., S. 167.

⁷⁵ Vgl. Hellekamps 1999, S. 423.

⁷⁶ Vgl. Prange 2012.

⁷⁷ Vgl. Lippitz 2003b; Meyer-Drawe/Waldenfels 1988.

⁷⁸ Vgl. Ricken 2006.

⁷⁹ Fink 1961.

6. Operative und methodologische Probleme der Handlungshermeneutik für eine empirische Pädagogik

Es ist bisher deutlich geworden, dass sich Buck am traditionellen Modell der Texthermeneutik als Explikation eines impliziten Sinns orientiert. Damit aber bleibt zunächst unklar, welche spezifischen Methoden andere Hermeneutiken wie die Bild- oder Dinghermeneutik zusätzlich aufzubieten haben.⁸⁰ So deutet sich für die Bildhermeneutik ein Registerwechsel in der Auslegung an, die der Vieldeutigkeit und Vieldimensionalität des Bildes und des Sehens mehr gerecht werden könnte⁸¹ und sich – bezogen auf das stehende Bild – ggf. mehr an der Ikonographie⁸², Ikonologie und Bildphänomenologie⁸³ und – bezogen auf das bewegte Bild – an der Phänomenologie des Bildes und des Imaginativen⁸⁴ oder der Kinotheorie⁸⁵ zu orientieren hätte. Für die Handlungshermeneutik wäre zu unterscheiden zwischen der Praxis des Selbstverstehens und der des Fremdverstehens, und zwar nicht nur bezogen auf die unterschiedlichen Horizonte und Voraussetzungen der Akteure, sondern auch bezogen auf den Modus der Operation selbst: Denn für das Verstehen Anderer scheinen andere Regeln zu gelten als für das nach Buck selbstreflexive Selbstverstehen im Gang der induktiven Erfahrung. Das ließe sich beispielsweise für das lebensweltliche Verstehen eines Kindes zeigen, das sich in seiner Erfahrungsweise grundlegend von der des Erwachsenen unterscheidet und in den allerwenigsten Fällen gemäß der reflexiven Logik der explikativen Erfahrung lernt. Wie aber soll eine Auslegung von Kinderhandlungen vollzogen werden, wenn gerade nicht die „Vernünftigkeit“ der Praxis und die Reflexivität des Lernens gewährleistet ist? Noch schwieriger wird es bei der Erfassung sozialer Praxen als kollektive Phänomene. Das an der dialogischen Dyade ausgerichtete intersubjektive Konzept Bucks kann in sozialen Praxen ihre Repetitivität, Rituallität und ihre Emergenz schwer oder gar nicht erfassen.⁸⁶ Auch hier gerät die Handlungshermeneutik Bucks an ihre Grenzen. Sie müsste dazu nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Praxen in ihrer sozialen Emergenz erfassen können.⁸⁷ Damit müsste differenziert werden zwischen einem subjektiven Sinn und einem sozialen Sinn der pädagogischen Praxis.⁸⁸

Auch die Praxen der Auslegung und der Interpretation müssten differenziert werden: Das wissenschaftliche Auslegen gehorcht anderen Voraussetzungen als das lebensweltliche Verstehen. Diese sind szientifisch bestimmt und rich-

⁸⁰ Vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2006.

⁸¹ Vgl. Bohnsack 2009.

⁸² Vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2006, S. 89ff.

⁸³ Vgl. Boehm/Bredenkamp 2009; Wiesing 2013.

⁸⁴ Vgl. Fink 2006.

⁸⁵ Vgl. Deleuze 1997.

⁸⁶ Vgl. Wulf/Zirfas 2004.

⁸⁷ Vgl. Schatzki 2012.

⁸⁸ Vgl. Knoblauch 2008.

ten sich nach der Logik der Disziplin und der Gegenstände. Subjektive Voraussetzungen des Verstehens sind demnach von den wissenschaftlichen Voraussetzungen der Auslegung zu unterscheiden. In der Praxis der Auslegung wäre dies als Transformation vom Lebensweltlichen zum Wissenschaftlichen kenntlich zu machen. Im Wissenschaftsbetrieb kommt zudem eine routinisierte, quasi-alltägliche Praxis der Forschung zum Tragen, die wiederum, oftmals in ihrer erkenntnistheoretischen und methodologischen Selbstvergessenheit, ihre eigenen Traditionen produziert. Auch die wissenschaftlichen Routinen müssten daher einer methodologischen Reflexion zugänglich gemacht werden. Zudem liegt in ihrer Einübung als Einübung in wissenschaftliche Praxis ein pädagogisches Potential, das bisher wenig Beachtung erhalten hat.

Über die oben schon angestellten kritischen Überlegungen zur Medialität des Verstehens hinaus wäre zudem nach der Eigenlogik leiblich-sinnlicher Erfahrung im Verstehen im Unterschied zur reflexiv-rationalen Erfahrung zu fragen.⁸⁹ Hinter alldem steht das Problem, dass Buck mit Gadamer die antizipative Intentionalität der Erfahrung und des Verstehens auf einen singulären Sinn reduziert. Damit wird die Vielheit und Ambiguität von Sinn egalisiert und im Modus des „guten Willens“ Fremdheit ausgeschlossen.⁹⁰ Bei Buck fällt zudem die Erfüllung im „Funktionskreis“ zurück auf das Interpretandum, d.h. auf das, was verstanden werden soll. Damit verbürgt die hermeneutische Auslegung ihre konservative Funktion, nämlich positiv-bestätigend oder negativ-einschränkend zu fungieren. Eine entwerfende, produktive Perspektive auf neuen Sinn im Verstehen oder auf neue Schemata im Auslegen kann Buck so nicht generieren. Interpretation bleibt damit vornehmlich nachträglich und auf Bestehendes gerichtet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für eine erfahrungsbezogene und auf Erfahrung basierte pädagogische Forschung die analogisierende und ontologisierende Einheit von Erfahren und Lernen, Verstehen und Auslegen sowie von Bildung und Praxis differenziert werden muss hinsichtlich

- der Differenz von erfahrendem Selbstverstehen und auslegendem Fremdverstehen.
- der nicht aufhebbaren Fremdheit und Andersheit und hinsichtlich der Ambiguität pluralisierter Sinnformen.
- unterschiedlicher pädagogischer Praxen und deren Erfahrungs- und Handlungsmodi.
- unterschiedlicher Praxen in Lebenswelt, Wissenschaft und Wissenschaftspraxis. Letzteres bedarf einer eigenen methodologischen (Stichwort: Routinen) und pädagogischen (Stichwort: Einübung) Reflexion.

⁸⁹ Vgl. Brinkmann 2012, S. 165ff.

⁹⁰ Vgl. Derrida 1984; Derrida/Gadamer 2004.

- unterschiedlicher Gegenstände und Medien hermeneutischer Auslegung und ihrer jeweiligen Eigenlogik (Stichwort: Bildhermeneutik, Videographie).
- hinsichtlich der Differenz von Thema und Operation.

Eine Möglichkeit, diese Differenzierungen auf einer methodologischen Ebene einzuholen, wäre die der Reduktion, der eidetischen Variation, d.h. der Deskription in der Phänomenologie. Auch der Phänomenologe geht zunächst vom intuitiven und naiven Nachvollzug aus.⁹¹ Aber er klammert dann im Unterschied zur hermeneutischen Vorgehensweise den Modus des Nachvollziehens und die damit verbundenen Modelle und Vorurteile ein (Reduktion) und unterwirft diese Interpretationen einer reflexiv-kritischen Analyse mit dem Ziel der Generierung neuer Schemata, Kategorien, Theorien. Das heißt, die Phänomenologie „operiert“ nicht bloß mit dem Unterschied von Thema und Operation, sie „thematisiert“ ihn auch ausdrücklich.⁹² Damit ist die Differenz in die phänomenologische Methodologie eingeschrieben. Sie erfährt in der Rezeption bei Heidegger, Derrida, Deleuze und Levinas jeweils spezifische Ausprägungen. Es geht der Phänomenologie nicht um die Rekonstruktion eines holistischen Sinnganzen, sondern um die Rekonstruktion von Differenzen als Ausprägung der signifikativen Differenz im Etwas-als-Etwas-Erfahren, d.h. um die „Rückführung dessen, was sich zeigt, auf die Art und Weise, wie es sich zeigt“.⁹³

7. Deskription und Variation – phänomenologische Differenzen in der empirischen Pädagogik

Die Phänomenologie als Erfahrungswissenschaft ist von Anfang an empirisch ausgerichtet und zwar in einem doppelten Sinn: Sie ist als Erfahrungswissenschaft auf Erfahrungen gerichtet und geht von diesen aus.⁹⁴ Zugleich reflektiert sie eigens die Gegebenheit von Erfahrungen, indem sie diese beschreibt, an Beispielen exemplifiziert, analysiert und schematisiert. Die phänomenologische Deskription versucht im Unterschied zur hermeneutischen Interpretation und Auslegung eine „naive“ Beschreibung einer Sache, einer Handlung, eines Zusammenhangs ohne interpretative Verfahren. Sie versucht, die „Sache selbst“ zu erfassen in ihrer „leibhaften Selbstgegebenheit“.⁹⁵

Die phänomenologische Deskription richtet sich im Unterschied zur Hermeneutik nicht nur auf sprachliche Akte oder schriftliche Zeugnisse. Sie geht

⁹¹ Vgl. Husserl 1950ff, S. 52ff.

⁹² Fink 2004, S. 193.

⁹³ Waldenfels 1992, S. 30.

⁹⁴ Vgl. Lippitz 2003a.

⁹⁵ Vgl. Heidegger 1994, S. 54.

vielmehr von der Leibhaftigkeit der Wahrnehmung aus. Traditionell wird diese naive leibhaftige Wahrnehmung am exemplarischen Fall einer natürlichen Ding-Wahrnehmung dargestellt: „Ich sehe nicht ‚Vorstellungen‘ von dem Stuhl, erfasse kein Bild von dem Stuhl, spüre nicht Empfindungen von dem Stuhl, sondern sehe *ihn* schlicht – ihn selbst. Das ist der nächstgegebene Sinn des Wahrnehmens“.⁹⁶ Im Gerichtetsein-auf-Etwas (Prinzip der Intentionalität) sehe ich die Dinge, Handlungen, Situationen zunächst horizonthaft im Rahmen der Sinn Ganzheit. „*Anschauung* besagt: Schlichtes Erfassen des leibhaft Vorgefundenen selbst, so wie es sich zeigt“.⁹⁷ Wahrnehmen wird damit zunächst in einem Zusammenhang mit dem Wahrgenommenen gestellt (Prinzip der Intentionalität). Intention und Intention gehören zusammen. Nur auf dieser Grundlage ist die oberste methodische Regel der phänomenologischen Deskription zu verstehen, „sich gerade nicht um Deutungen zu bemühen, sondern lediglich nur das festzuhalten, was sich selbst zeigt, mag es auch noch so dürftig sein“.⁹⁸

Der Begriff der Wahrnehmung wird also zunächst in einem weiten Sinn verwendet und meint ein Vernehmen der Sache, wie sie sich zeigt, ohne die üblichen Modelle der Erkenntnistheorie, der Psychologie oder der Neurologie zu verwenden. Es geht um den Versuch eines primären, unverstellten Sehens und Sehenlassens. Heidegger sagt dazu: „Faktisch ist es [...] so, dass unsere schlichtesten Wahrnehmungen und Verfassungen schon *ausgedrückte*, mehr noch, in bestimmter Weise *interpretierte* sind. Wir sehen nicht so sehr primär und ursprünglich die Gegenstände und Dinge, sondern zunächst sprechen wir darüber, genauer sprechen wir nicht das aus, was wir sehen, sondern umgekehrt, wir sehen, was man über die Sache spricht“.⁹⁹ Begriffe, Interpretationen, Modelle, Theorien oder, wie man auch sagen kann, Vorurteile verstellen den unvoreingenommenen Blick auf die Sache.

In der eidetischen Reduktion werden nun diese „natürlichen“ Vorurteile und zugleich die wissenschaftlichen Modellierungen eingeklammert.¹⁰⁰ Ziel dieses Verfahrens ist aber nicht, eine vermeintliche Neutralität herzustellen, auch nicht einen ursprünglichen Sinn herauszulesen oder latente Strukturen zu ermitteln, sondern es soll sich etwas zeigen, was sich von der Sache her zeigt. Dazu differenziert die Phänomenologie den Akt der Wahrnehmung, indem sie zwischen dem Wahrgenommenen und der Wahrgenommenheit, zwischen Vermeintem und Vermeinen¹⁰¹, bzw. zwischen Noesis und Noema¹⁰² unterscheidet.¹⁰³ Mit dieser signifikativen Differenz (Waldenfels) im Etwas-als-

⁹⁶ Ebd., S. 48.

⁹⁷ Ebd., S. 64.

⁹⁸ Ebd., S. 63.

⁹⁹ Ebd., S. 75.

¹⁰⁰ Vgl. Merleau-Ponty 1974, S. 5f.

¹⁰¹ Vgl. Heidegger 1994, S. 60f.

¹⁰² Vgl. Husserl 1950ff, S. 179ff.

¹⁰³ Vgl. Brinkmann 2010.

Etwas-Wahrnehmen kann das Wie der Wahrnehmung, kann ihre Genese und können die „Vorurteile im Wahrnehmen“ und ihre Bedingungen einer besonderen Reflexion unterzogen werden.

Von der Leibhaftigkeit der Wahrnehmung und der Wahrgenommenheit auszugehen bedeutet, dass nicht interpretative Akte der Adäquation, sondern Differenzen in den Mittelpunkt der Analyse rücken. Schon die Identifizierung mit der Kopula *ist* in dem Satz: „Das ist ein Stuhl“ drückt kein Prädikat des Gegenstandes aus (das hat schon Kant gesehen), sondern eine produktive Sinn-Zutat des Subjekts. Diese wird nicht als eine den ursprünglichen Sinn verfälschende Zuschreibung, sondern als produktive Antwort auf den Sinnüberschuss des Zu-Verstehenden selbst gesehen. Die Produktivität der Deskription in der Überkreuzung von Intention und Intentionum produziert in der genauen Beschreibung keine Begriffe oder Theorien, sondern Schemata (Lipps) oder operative Begriffe (Fink), die die Anschauung leiten und organisieren. Werner Loch gibt eine gute Vorstellung von dem, was die phänomenologische Deskription leisten kann:

„Phänomenologische Forschung kommt dadurch in Gang, dass man sich mittels eingehender Beschreibung des gemeinten Phänomens die leibhaften Verhaltensweisen, in denen es zum Vorschein kommt, so genau wie möglich vorzustellen sucht und sorgfältig darauf achtet, was die Worte, die man dabei gebraucht, ursprünglich bedeuten. Außerdem gehört dazu, dass man das gesuchte Phänomen von gegensätzlichen, aber auch von verwandten, angrenzenden Phänomenen unterscheidet und beim Durchmustern seiner Varianten die wesentlichen Merkmale hervorhebt, die ihnen gemeinsam sind. Schließlich bemüht sich die Methode darum, jedes in Frage kommende Phänomen gleichsam mikroskopisch zu betrachten: die Komponenten, aus denen es besteht, sichtbar zu machen und in ihrer Wechselwirkung als ein produktives System darzustellen, das in bezug auf die es umgebenden anderen Phänomene sinnvolle Funktionen hat. Die konstitutive Aufgabe phänomenologischer Beschreibung liegt darin, dass sie Schemata formuliert, die zwischen den abstrakten theoretischen Begriffen und den konkreten Verhaltensweisen einer beobachteten oder beabsichtigten Praxis vermitteln“.¹⁰⁴

Die Phänomenologische Methode ist daher nicht nur auf die Reproduktion oder Rekonstruktion von Sinn gerichtet. Sie ist vielmehr selbst produktiv, indem sie Sinn einlegt.¹⁰⁵ Das aber ist keineswegs ein willkürliches oder zufälliges Vorgehen. Husserl nennt die Aktivität in der Variation ein „phantasie-mäßiges Umfingieren“¹⁰⁶ im fiktionalen Modus einer Quasi-Erfahrung.¹⁰⁷ Im Modus der variierenden Phantasie können durch den Vergleich Schemata als invariante Merkmale ermittelt werden.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Loch 1998, S. 314.

¹⁰⁵ Vgl. Fink 1978, S. 13ff.

¹⁰⁶ Husserl/Landgrebe 1999, S. 413.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 416.

¹⁰⁸ Vgl. Loch 1998 ; Heidegger 1994, S. 92.

Husserl insistiert darauf, dass die „alte Abstraktionslehre“, die aus dem Besonderen das Allgemeine induktiv abzuleiten versucht, insofern problematisch und falsch ist, als dass sie den „Zwitterstatus“ der ideierenden Variation und Abstraktion verkenne. Voraussetzung der Variation ist die Haltung, die „Mannigfaltigkeit“ und „Vielheit“ „nie ganz aus dem Griff“ zu lassen.¹⁰⁹ Dann erscheint in der Einheit der „Widerstreit“ der Differenzen, die „konkrete Zwitereinheit sich wechselseitig aufhebender, sich koexistential ausschließender Individuen“.¹¹⁰ Merleau-Ponty verwendet dafür den Begriff des Chiasmus. Husserl bezeichnet dieses Phänomen der realen und fiktiven Überkreuzung mit dem Wort der „Überschiebung“: Das Variierte „streitet als Differierendes in der Überschiebung“.¹¹¹ Daher achtet die phänomenologische Beschreibung vor allem auf die Pluralität und Ambiguität von Sinnphänomenen. Zudem kann sie epistemologisch trennen zwischen einer verstehenden Wahrnehmung (eines Phänomens) und der auf Erkenntnis gerichteten Operation der Deskription als Variation und Ideation. Letzteres befindet sich auf einer „fiktionalen“ Ebene, die einer genaueren Analyse bedarf. Sie ist weder eine abstrakt-metaphysische noch eine rein empirische Operation. Auf ihr findet vielmehr eine Überkreuzung von real Wahrgenommenem und fiktiv Variiertem, von empirisch Gegebenem und imaginativ Abstrahiertem statt. Das zu beschreibende Phänomen ist daher kein Fall einer allgemeinen Regel. Es steht vielmehr als Beispiel für eine Allgemeinheit mittlerer Reichweite, die in der phantasiemäßigen Variation als sich durchhaltendes Merkmal ermittelt wird.

Zusammenfassend: Phänomenologische Deskription vollzieht sich, indem *

- eine skeptische Distanz zu wissenschaftlichen, alltagskulturellen und lebensweltlichen Interpretationsmodellen eingebracht wird.
- das Wie der Wahrnehmung und das Wie der Beschreibung eigens reflektiert wird.
- die subjektiven und wissenschaftlichen Interpretationen eingeklammert werden.
- die unterschiedlichen Interpretationsperspektiven pluralisiert (Prinzip der Pluralisierung) und variiert (Prinzip der Variation) werden.
- die „Sache“ in ihrer leibhaften Selbstgegebenheit angeschaut wird.
- in der Variation der Perspektiven Schemata und Typen ermittelt werden in ihrer vermittelnden Funktion zwischen Begriff und Anschauung, Theorie und Empirie.
- in der Einheit die Vielheit, in der Kongruenz die Differenz und damit die Ambiguität von Sinn offen gehalten wird.

¹⁰⁹ Vgl. Husserl/Landgrebe 1999, S. 413.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd., S. 418.

8. Schluss

Mit dieser Übersicht zur phänomenologischen Methodologie wird deutlich, dass Buck im Anschluss an Gadamer nur Aspekte (Intentionalität, Horizontalität) phänomenologischer Theoriebildung von Husserl und Heidegger übernommen hat. Die beeindruckende Bildungstheorie der dialogischen Verständigung und die Lerntheorie der induktiven Erfahrung orientieren sich an der hegelianischen Dialektik und an einer aristotelischen Praxis. Erstere führt zu einem Kontinuitäts- und Assimilationsmodus, der Erfahrung, Lernen und Verstehen disponiert. Die zweite führt zu einem idealistischen Begriff von Praxis und von Bildung als Praxis, der weder der real vorfindlichen Ausdifferenzierung pädagogischer Praxen noch der pädagogischen Praxis selbst gerecht werden kann.

Entscheidend für eine pädagogische Empirie ist der Effekt der Gleichsetzung von Verstehen, Erfahren, Auslegung, Bildung und Praxis. Denn damit geht die Sensibilität für Pluralität, Differenz und Ambiguität des Sinns und der Erfahrung verloren. Die Perspektive auf phänomenologische Differenzierung (statt Dialektik) und auf Ambiguität (statt Synthese) könnte helfen, den vielleicht wichtigsten Anspruch der Buck'schen Handlungshermeneutik einzulösen: nämlich nicht nur bereits vorhandenen bestehenden Sinn zu rekonstruieren, sondern auch produktiv neuen Sinn hervorzubringen.

Literatur

- Apel, Karl-Otto (Hrsg., 1980): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Boehm, Gottfried/Bredenkamp, Horst (Hrsg., 2009): Ikonologie der Gegenwart. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich.
- Bollnow, Friedrich Otto (1971): Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, Nr. 5, S. 683-708. (Online verfügbar unter <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/zuBrezinka.pdf>)
- Brinkmann, Malte (2010): Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Erziehung. Phänomenologische Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7-19.
- Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Schöningh.
- Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Wilhelm Fink.
- Buck, Günther (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Kritische Information Erziehung Bd. 7. Paderborn: Schöningh.

- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Herausgegeben von E. Vollrath. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München/Basel: Ernst Reinhardt. (5. Auflage)
- Deleuze, Gilles (1997): Das Bewegungs-Bild. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1984): Guter Wille zur Macht. Drei Fragen an Hans-Georg Gadamer. In: Forget, Philippe (Hrsg.): Text und Interpretation. München: Wilhelm Fink, S. 56-58.
- Derrida, Jacques (1994): Grammatologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (5. Auflage)
- Derrida, Jacques/Gadamer, Hans-Georg (2004): Der ununterbrochene Dialog. Herausgegeben von M. Gessmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dilthey, Wilhelm (1993): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (4. Auflage)
- Fink, Eugen (1961): Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In: Die Deutsche Schule 51, Nr. 9, S. 381-393.
- Fink, Eugen (1978): Grundfragen der systematischen Pädagogik. Herausgegeben von E. Schütz und F.-A. Schwarz. Freiburg i.Br.: Rombach.
- Fink, Eugen (2004): Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In: Schwarz, Franz-Anton (Hrsg.): Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze. Freiburg i.Br.: Alber, S. 180-204.
- Fink, Eugen (2006): Eugen Fink Gesamtausgabe. Abteilung 1. Phänomenologie und Philosophie. Bd. 3. Phänomenologische Werkstatt. Teilbd. 1. Die Doktorarbeit und erste Assistenzjahre bei Husserl. Herausgegeben von R. Bruzina. Freiburg i.Br./München: Alber.
- Foucault, Michel (1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Gesammelte Werke. Bd. 1. Hermeneutik. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck. (6. Auflage)
- Geertz, Clifford (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (3. Auflage)
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber. (2. Auflage)
- Heidegger, Martin (1994): Gesamtausgabe. 2. Abteilung: Vorlesungen 1923-1944. Bd. 20. Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs. Herausgegeben von P. Jaeger. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Hellekamps, Stephanie (1999): Bildung und das Gespräch in pluralen Sinnwelten. Leistungen und Grenzen der Hermeneutik Hans-Georg Gadammers und Günther Bucks. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75, Nr. 4, S. 413-427.
- Hollstein, Oliver (2011): Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform. Frankfurt/M.: Goethe-Universität.
- Husserl, Edmund (1950ff.): Husserliana. Bd. 3. Ideen einer reinen Philosophie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung die reine Phänomenologie. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund/Landgrebe, Ludwig (1999): Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hamburg: Felix Meiner. (7. Auflage)
- Knoblauch, Hubert (2005): Wissenssoziologie. Konstanz: UVK.

- Knoblauch, Hubert (2008): Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 210-233.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken: Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg., 2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript.
- Kromrey, Helmut (1986): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen: Leske + Budrich. (3. Auflage)
- Lippitz, Wilfried (1984): Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Pädagogische Rundschau 38, Nr. 1, S. 3-22.
- Lippitz, Wilfried (2003a): Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Lippitz, Wilfried (Hrsg.): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 15-42.
- Lippitz, Wilfried (2003b): Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: Lippitz, Wilfried (Hrsg.): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 129-164.
- Loch, Werner (1998): Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In: Brinkmann, Wilhelm/Petersen, Jörg (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer, S. 308-333.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von D. Lenzen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lyotard, Jean-François (1993): Die Phänomenologie. Hamburg: Junius.
- Merleau-Ponty, Maurice (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Übersetzt v. W. Böhm. München: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, Nr. 4, S. 505-514.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. Paderborn/München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte/Waldenfels, Bernhard (1988): Das Kind als Fremder. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64, Nr. 3, S. 271-287.
- Nietzsche, Friedrich (1969): Kritische Studienausgabe. Abteilung 6. Bd. 3. Der Fall Wagner. Götzen-Dämmerung. Der Antichrist. Ecce Homo. Dionisos-Dithyramben. Nietzsche contra Wagner. Berlin: de Gruyter.
- Pauls, Torben (2009): Bildung und Praxis: Studien zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks. Würzburg: Ergon.
- Pauls, Torben (2010): Praxis als Situiertheit. Zu Günther Bucks hermeneutischer Theorie des Beispiels. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Erziehung. Phänomenologische Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 39-54.
- Platon (1957): Sämtliche Werke. Bd. 2: Menon. Hippias I. Euthydemos. Menexenos. Kratylus. Lysis. Symposium. Übersetzt von F. Schleiermacher. Hamburg: Rowohlt.
- Prange, Klaus (2012): Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Prengel, Annedore/Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative

- Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 17-39.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rittmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (2. Auflage)
- Schatzki, Theodore R. (2012): The Timespace of Human Activity. On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events. Lexington: Lexington Books.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. München: Wilhelm Fink.
- Wiesing, Lambert (2013): Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens. Berlin: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg., 2004): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.